

Entre prácticas. Reflexión a partir del diálogo entre prácticas corporales.

Mg. Carolina Escudero

CICES – UNLP/CONICET

carolinaescu@yahoo.com.ar

Mg. Daniela Yutzis

CICES - UNLP/CONICET

danielayutzis@gmail.com

Resumen

Este trabajo organiza un conjunto de reflexiones que se generan a partir de las clases de Danza y Sensopercepción que se dictan desde la cátedra de Educación Física 5. El interés central está puesto en ese nuevo territorio que se construye a partir del encuentro de estas prácticas con la Educación Física, cada una con su recorrido histórico-político, sus saberes y sus técnicas. La pregunta es entonces qué saber es posible ofrecer, qué implicancias tiene para la Educación Física nuestra propuesta y qué espacio se discrimina *entre* ambos territorios para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores.

Palabras clave

Cuerpo-educación-entre-acción-prácticas

La Maestría en Educación Corporal convoca a estudiantes, investigadores y artistas que pertenecen a ámbitos ajenos a la Educación Física a discutir y dialogar con ella. En este encuentro de territorios se delimita un eje central de interés: el cuerpo y su educación. A partir de allí surgen nuevas miradas, cruces y metodologías de trabajo e investigación.

La cátedra de Educación Física 5, dentro de la carrera de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la ciudad de La Plata se ubica en el marco epistemológico de la Educación Corporal. Desde allí se convoca a algunos docentes formados en otros ámbitos, en nuestro caso en la Danza y Sensopercepción, para formar parte de este proyecto. Es entonces a partir de este contexto que nos interesa poder pensar en términos del saber que ofrecemos e interpretar algo de los efectos que provoca esa oferta.

¿Cómo establecer qué saberes tienen que ser enseñados en la formación de profesores y licenciados en Educación Física? Esta pregunta de carácter curricular suele responder a partir del entrelazamiento de diversos factores históricos, disciplinares, políticos e institucionales. Así se determina y constituye la especificidad y la identidad de la Educación Física como campo de saber. De manera sintética y simplificadora podemos decir que la Educación Física toma por objeto de saber y por lo tanto de su enseñanza, ciertas configuraciones de movimiento significativas para nuestra cultura y las interpreta para transformarlas en contenidos educativos. Sabemos que en su devenir, ha escogido unas formas de saber sobre el cuerpo excluyendo de su territorio y de su campo de acción otras configuraciones de movimiento, de pensamiento y acción.

Sobre este diagnóstico, entendemos que el diálogo reflexivo que ciertos saberes sobre el cuerpo, aunque extraterritoriales a la Educación Física, pueden generar un efecto de apertura, y ofrecer espacios para nuevas identificaciones respecto del saber y las acciones de enseñanza que la misma utiliza. Esta resulta sumamente enriquecedor ofrece zonas de intercambio en las cuáles posible establecer articulaciones que generan efectos de saber novedosos para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores.

Qué hacer con esta diferencia o cómo construir incluyendo, más aún, sin negar la diferencia y la diversidad. Esa brecha, por su misma tensión organiza y mantiene en actividad aquello que separa constituyendo una intensidad. Y esa misma brecha produce un *entre*. El *entre* genera en sí una tensión que se traduce en reflexión; nos habilita a abordar respuestas no cerradas como verdades únicas, pone en jaque los postulados básicos de nuestros territorios, aquellos sobre los que nos paramos (o *acostamos*) con comodidad para revisar esas preguntas tan obvias, que ya casi ni abordamos. El *entre* no da lugar a la fijación sino que potencia la novedad a partir de la diferencia. El *entre* nos permite recuperar cierta inquietud crítica sobre aquellas minucias que constituyen nuestra práctica y ofrecer de algún modo la posibilidad de quebrar el andamiaje de un saber estabilizado o conocimiento establecido. Produce un modo interesante de acceder a las preguntas que el discurso hegemónico va obturando, a aquellas olvidadas, dejadas de lado por el discurso dominante de nuestras prácticas con la intención de que vuelvan a convertirse en esenciales.

El espacio conceptual y político, el eje que permite establecer nexos y puntos de diálogo entre los saberes establecidos como tradicionales y los otros, se organiza en torno a la preocupación y la pregunta por la educación del cuerpo. Cuando corremos la mirada respecto de la especificidad de las configuraciones de movimiento, para pensarlas en su relación con la educación del cuerpo en las sociedades modernas y contemporáneas, emerge la posibilidad de diálogo y entrecruzamiento. La experticia, el saber específico respecto de las prácticas corporales se modula en función del volver al cuerpo objeto de su pensamiento y acción.

Nuestra propuesta se orienta a pensar las prácticas en el orden de la acción, de aquello que tiene un principio pero luego deviene un recorrido inesperado, que irrumpe o puede irrumpir en esas cadenas constantes de movimientos que sólo se copian a sí mismas. La acción es aquello que interrumpe la continuidad de lo cotidiano; en la medida en que siempre supone la pluralidad, sus consecuencias escapan a los designios de sus protagonistas y resultan inesperadas e

impredecibles. Es mediante el discurso y la acción que se puede revelar la cualidad de ser distinto. Es con palabra y acto como nos insertamos en el mundo humano y, en términos de Arendt “...esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física” (2013: 201).

¿Cómo podemos pensar o que suponemos que es educar un cuerpo? Los recientes desarrollos en torno a una teoría o programa de investigación en Educación Corporal nos ofrecen algunos elementos, criterios y conceptos para pensar y trabajar sobre la cuestión. La entrada Educación Corporal del *Diccionario Crítico de Educación Física Académica* (Crisorio en Carballo, 2015) es un texto programático, que nos orienta al menos en cuatro elementos, 1) la educación del cuerpo tendría que replegar el organismo al cuerpo, ya que justamente, la única posibilidad de *educar* un cuerpo es entenderlo como forma de vida calificada. Si entendemos que el cuerpo con el que nos encontramos es puro organismo, la idea misma de educación pierde sentido. Ahora bien, si entendemos que nuestras acciones en el ámbito de la enseñanza se orientan a un cuerpo que es efecto, resultado o producto de la cultura, no sólo que la acción de educarlo adquiere sentido, sino que adquiere una relevancia sustantiva 2) el objeto de la Educación Corporal es educar el cuerpo a través de la enseñanza de prácticas corporales, éstas se entienden como formas organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo. Las prácticas corporales no son los actos del cuerpo, sino todas las formas de hacer, pensar y decir que lo toman por objeto, lo circunscriben y por lo tanto lo crean. La idea de práctica corporal es así más amplia pero también más específica si la comparamos con la de actividad física, porque no reduce el cuerpo a su acción biomecánica (e indiferenciada respecto de las distintas configuraciones de movimiento). Supone a su vez que la racionalidad, la generalidad y la homogeneidad que le son constitutivas impactan en el hacer del cuerpo registrando o comprendiendo su historicidad y su materialidad discursiva 3) el gesto y la acción de educar un cuerpo implica a su otro constitutivo (el cuerpo siempre ha tenido a su otro: el alma, el espíritu, la mente, la conciencia, el sujeto),

por lo cual educar el cuerpo nos pone en el lugar de pensar el efecto de constitución subjetiva que nuestra práctica de enseñanza tiene apostando de manera específica a hacer del cuerpo un lugar para la subjetivación; y por último 4) la Educación Corporal propone la no-correspondencia entre enseñanza y aprendizaje como constitutivas del acto educativo, lo que implica entre otras cosas hacer eje en el saber para pensar la educación y suponer que no todo lo que se enseña es aprendido ni todo lo que se aprende es enseñado, esto se desprende de pensar a la enseñanza como un acto de palabra y reconocer el equívoco como constitutivo de la relación dialógica. Una vez más pensado en términos de acción (Arendt, 2013) esto implica reconocer la imprevisibilidad en la respuesta, en este caso de los estudiantes, la irreversibilidad de la connotación del habla y esa producción de historias que se van encadenando más allá de la *intención* del docente que *inicia* el diálogo.

Podemos sostener entonces que educar el cuerpo implica en primer término, comprenderlo como el resultado de la práctica que lo orienta, que lo ordena, que lo hace hacer y no asumirlo como dado. Educar un cuerpo implica por ejemplo asignarle adjetivos y accionar en función ellos. En segundo lugar, educar un cuerpo implica pensar en las acciones que lo forman, que lo instruyen y a partir de qué recursos discursivos y/o materiales. Pensar el pensamiento del cuerpo, el discurso que lo orienta, los dispositivos en que se inserta y la racionalidad que lo produce, que lo hace hacer y moverse. Educar un cuerpo implica entenderlo como un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirse en tanto cuerpo. En nuestro caso, la Danza y la Sensopercepción implican una historia, un conjunto de definiciones, que las ubican dentro de un sistema de prácticas identificables a un dominio estético pero también profesional. Implican un conjunto de técnicas y habilidades posible de ser adquiridas y entrenadas, implica a la generación de

material de movimiento, la técnica de improvisación y la composición de modos de elaborar secuencias de movimiento significativas, ya sea en función de un objeto artístico o de la construcción de movimientos cotidianos o gestos deportivos.

La educación del cuerpo tendría que contemplar una doble dimensión, de un lado prepararlo para el conjunto de acciones que requiere una práctica específica, incluirlo en ese conjunto práctico de manera reflexiva, al situarlo como el objeto de saber a partir del cual el sistema de la práctica se hace inteligible. En este sentido tenemos que considerar al conjunto práctico que toma por objeto al cuerpo en función de las características mencionadas arriba de a) homogeneidad, en la medida en que funciona como regularidades y racionalidades que organizan la conducta, tal como pueden ser un código de movimientos determinado o el lenguaje y el conjunto de metáforas que una técnica específica desarrolla a los efectos de su conservación b) su sistematicidad, en la medida en que el análisis de un dominio de prácticas supone poner atención en los ejes del saber, del poder y de la ética, sobre los que se puede tener registro a partir del acceso y el análisis de las teorías y el pensamiento de una práctica específica; c) su generalidad, entendida como recurrencia de un hacer en nuestra cultura, lo que permite investigarla en sus especificidades a la vez que plantear problemas generales (Foucault, 1999).

Educar el cuerpo supone también educarlo para un uso que puede trascender la lógica del conjunto práctico en el que se instituye como objeto. Esta dimensión del uso supone en cierto sentido la posibilidad de amplificar el sentido de las acciones que una práctica específica supone, ya que permite incluirlo en el registro de la cultura una época en función de los modos en que la misma interpela al cuerpo y aquí, apostar a que el cuerpo pueda usarse más allá de los límites que nos impone un sistema práctico no requiere de ningún modo abandonar la práctica, sino operar desplazamientos con el saber que una práctica nos ofrece para hacer significativo un sentido del cuerpo empujando los límites de una racionalidad específica.

Así, la educación del cuerpo, en función de suponer que el objeto de la educación son las prácticas y no las actividades habilita a nuestro entender, no sólo la formación de expertos, sino la formación de cuerpos para un uso. Donde el uso del cuerpo remite a la posibilidad de una problematización de las conductas del cuerpo dentro de los límites de la práctica, cuando se abren intersticios o espacios en los que no hay interdictos explícitos ni códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo supone la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y uno mismo. El uso supone la reflexión porque es el resultado en la acción de la pregunta por el hacer, cuando no está especificada la forma.

Ahora bien, ¿cómo se arma y qué ocurre en la inter-territorialidad que se da y que efectivamente promovemos entre los saberes tradicionales de la EF y los saberes que no están incluidos en su currícula? ¿En torno a qué especificidades esa educación del cuerpo hace ancla para ofrecer un saber *externo* a la disciplina pero significativo? ¿Cómo ofrecemos lógicas de comprensión, análisis y ejecución del movimiento que puedan interpretarse y usarse por un profesor de EF aunque no sea un saber de su *competencia*? ¿Para qué le sirve o mejor dicho cómo le sirve? En este punto nos interesa ir a lo microfísico, a lo que pasa cuando en el marco de la clase, los estudiantes prueban, experimentan cuestiones vinculadas al trabajo con el acento puesto en focos o miradas tan diferentes que algo comienza a retomar un nuevo sentido. El uso técnico de lenguaje es uno de esos ejemplos. Se propone un uso más específico (unas veces más apegado al nombre técnico del gesto y otras veces más próximo a la metáfora en el ámbito de la danza). En este caso sale a la luz en la reflexión el exceso del uso de la copia del modelo en la EF tradicional, descuidando unas veces la inmensa potencialidad de la palabra y por otro lado el uso reiterado de algunos términos provenientes de la antigua didáctica escolarizada (patada de caballito, conejito, etc.). Resultan también significativos los aportes vinculados al **espacio**, el volumen, el diseño, la proyección, la dirección, el recorrido, su relación con el peso y la velocidad en la configuración de

la forma coreográfica y la dinámica del movimiento, **los planos y ejes** de colocación y organización del movimiento, en tanto criterios de organización espacial, sí, pero sobre todo, en tanto *locus* de la relación cuerpo-espacio y **el tiempo** en tanto variable que impacta en la calidad de movimiento y por lo tanto en el cuerpo, que se organiza de manera distintiva. El trabajo sobre las diferentes gradaciones del tono muscular, la economía del movimiento y en relación a esto el estudio del movimiento descentrado del eje del trabajo muscular que es pensado unas veces a partir de otros disparadores como las articulaciones, los huesos, el contacto y el uso y traslado del peso del cuerpo en relación al piso que suele ser de tanto interés. Frente al recurso orientado a poner la mirada principalmente en las extremidades, estas técnicas proponen también llevar la atención hacia la columna vertebral y hacia la pelvis, tal vez, no tan nombrada en las enseñanzas tradicionales de algunas prácticas.

Pensamos la práctica en el orden de la acción y entendemos que siempre en la acción al mismo tiempo algo se crea y algo se destruye, un objeto se selecciona y otro se descarta. Ahora bien, el problema no estaría puesto en esta selección *necesaria* para recortar una práctica, sino en la *creencia racional* que sostiene desde un discurso legitimador y dominante que todo aquello seleccionado es la pura verdad, es *El* modo correcto de hacer las cosas, en este caso tal o cual gesto o movimiento. Hay un clásico ejemplo de Marcel Mauss (1991: 338) que resulta significativo en este orden: el relato del hábito de nadar dejando entrar el agua en la boca para luego expulsarla en la pileta.

Retomando las preguntas del inicio del trabajo, lo cual de ningún modo implica cerrar las respuestas de manera taxativa, entendemos que construir un espacio inter-territorial, dejar que la brecha se habite y devenga un espacio *entre* distintas prácticas corporales -cada una con sus constructos, sus saberes y sus recorridos políticos e históricos- es una potencia que posibilita poner la mirada sobre aquello tan obvio que ya casi dejamos de observar. Retomar las preguntas sobre lo mínimo, lo primordial, lo que ya ni siquiera se pregunta es un gesto que propicia retomar estos saberes y resignificar la propia práctica que se reconfigura una vez

más ampliando los márgenes propios de acción, de reflexión sobre el cuerpo y la educación.

Bibliografía:

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós

Crisorio, R. (2015). "Educación corporal" en Carballo, C *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y Análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Foucault, M. (1999). "Qué es la Ilustración" en Foucault, M. *Obras Esenciales. Volumen 3*. Barcelona: Paidós.

Mauss, M. (1991). Técnicas y movimientos corporales en Mauss, M. *Sociología y Antropología*. (pp. 337-356). Madrid: Tecnos.